

José Consciência **Contextos de audição
participada em ambiente de
música erudita**

Memórias e perceções em crianças do 5º ano

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação
Musical no Ensino Básico
Relatório de Estágio

Abril 2014



José Consciência **Contextos de audição
participada em ambiente de
música erudita**

Memórias e perceções em crianças do 5º ano

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação
Musical no Ensino Básico
Relatório de Estágio

Abril 2014

Índice

Resumo	1
1. Introdução	2
1.1. Contextualização	2
1.2. Objetivos de investigação	2
1.3. Organização do relatório	3
2. Enquadramento Teórico	6
2.1. Audição	6
2.1.1. Definição de conceitos	6
2.1.2. Conceitos de aprendizagem	7
2.2. Audição, compreensão e memorização	9
2.2.1. Contextos de aprendizagem musical	9
2.2.2. Estratégias de audição musical	12
3. Projeto Educativo	17
3.1. Sessão 1 – Apresentação e introdução	17
3.2. Sessão 2 – Percussão corporal com esquema gráfico	17
3.3. Sessão 3 – Prática instrumental com esquema gráfico	18
3.4. Sessão 4 – Fábula com gestos expressivos e esquema gráfico	19
3.5. Sessão 5 – Texto ritmado	20
3.6. Sessão 6 – Percussão corporal por imitação	20
3.7. Sessão 7 – Teste escrito	21
4. Projeto de Investigação	22
4.1. Questão de investigação	22
4.2. Metodologia	22
4.3. Recolha e tratamento de dados	23
4.4. Análise e discussão dos resultados	26
5. Conclusões	32
5.1. Considerações finais	32
5.1.1. Evidências do estudo e discussão das mesmas	32
5.1.2. Influências na memória e na perceção	33
5.1.3. Resposta à questão de investigação	34
5.1.4. Limitações e interferências do estudo	35
5.2. Implicações educativas	35
5.2.1. A memorização e perceção da música	35
5.2.2. O efeito dos contextos	37
Bibliografia	38

Resumo

Este projeto está centrado nos contextos de audição participada em ambiente de música erudita, ou seja, situações nas quais os alunos ouvem música com execução simultânea de uma atividade concreta.

São discutidos teoricamente três conceitos fundamentais que dizem respeito: aos contextos de audição de música gravada em sala de aula; aos processos de organização mental da música e sua compreensão; e aos fatores favoráveis à memória musical. Neste sentido, os trabalhos de autores como Swanwick, Godinho, Orff, Piaget, Wuytack e Hallam são cruciais para a fundamentação do projeto.

A investigação procurou avaliar os efeitos que as atividades de audição musical participada têm na percepção e memorização das peças de música erudita escutadas.

Os resultados obtidos focaram-se nos dados estatísticos de um teste, que procurou avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, do ponto de vista da compreensão e memória. Notou-se que certos contextos, como a qualidade da reprodução sonora, ou a organização da sala de aula, ou a forma como as atividades são lecionadas, podem ter efeitos cruciais na qualidade da aprendizagem dos alunos.

1. Introdução

1.1. Contextualização

O presente trabalho constitui o relatório duma intervenção/investigação, no âmbito dum estágio pedagógico.

Este estágio decorreu na Escola Básica 2, 3 Barbosa Du Bocage, situada em Setúbal e pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa du Bocage. Foi aplicado especificamente numa turma do 5º ano com 27 alunos, na presença constante da habitual professora de música, que assumiu neste projeto o papel de professora cooperante.

O trabalho consistiu na realização de atividades de audição participada, que Godinho (2014) descreve como sendo “*contextos em que os ouvintes são convidados a realizar uma atividade coordenada com a música que estão a ouvir*”, ou seja, os alunos realizam uma atividade, seja de execução vocal ou instrumental, de percussão corporal, de dança, de gesticulação ou de mímica, sempre em simultâneo com a música que ouvem.

Estas atividades podem ser orientadas por imitação, através do visionamento de uma partitura ou de um esquema gráfico representativo da música/atividade.

Como nos aperceberemos nos próximos capítulos deste relatório, estas atividades são muito distintas das de audição ativa, desenvolvidas pelo pedagogo Jos Wuytack, nas quais as crianças não ouvem a música enquanto executam a atividade.

A minha intervenção proporcionou às crianças um ambiente de audição de música erudita, integrando-a no desenho do projeto.

1.2. Objetivos de investigação

Destaco os dois principais objetivos que impulsionaram o decorrer do projeto, tanto a nível da intervenção como da investigação.

No âmbito da intervenção, pretendi aproximar os alunos da música erudita, recorrendo à realização de atividades de audição participada.

A escolha da música erudita como ferramenta de trabalho, foi motivada pela habitual falta de interesse que os alunos têm por este género musical.

Mas, porque é que existe este desinteresse, e porque é tão importante que as crianças ouçam música erudita?

A resposta à primeira questão é muito simples; as crianças ouvem maioritariamente o que os meios de informação mais populares transmitem.

A música *pop* é o género mais partilhado e distribuído pelo mundo. São geralmente músicas com progressões harmónicas previsíveis, estáveis e com ritmos constantes, ou seja, são simples, apelativas e fáceis de memorizar.

Por outro lado, a música erudita abrange um leque de obras que foram escritas há centenas de anos atrás. São muito mais complexas e de difícil compreensão, ou seja, não assumem por si só qualquer significado para as crianças.

No entanto, elas representam pedaços da história da humanidade, o que significa que não só têm um grande valor cultural, como são a base de toda a música feita e partilhada hoje em dia.

As estratégias levadas a cabo neste estágio pretendem que os alunos ouçam música erudita e lhe associem significados, procurando contrariar a ideia de que é um género desinteressante.

No âmbito desta investigação, estudei os efeitos que os contextos envolvidos nas atividades de audição participada têm não só na memória, mas também na perceção da música erudita. Note-se que quando falo em “perceção” falo necessariamente da compreensão da música.

A associação da música a diferentes atividades decorre do facto da memória musical se associar não só ao que se ouve, mas também a um *“conjunto diversificado de outros aspetos, como é o caso da informação motora processada pelos músicos executantes”* (Godinho, 2014).

1.3. Organização do relatório

O relatório deste estágio está organizado em cinco capítulos principais (incluindo esta introdução), cada um dividido em subcapítulos, de forma a abranger os diferentes temas que se pretendeu abordar.

Segue-se um breve resumo de cada capítulo:

O **enquadramento teórico** está dividido em duas partes principais. A primeira focada na audição de música, distingue atividades de audição ativa de audição participada, expõe alguns contextos de aprendizagem que serviram de base para este projeto e explica métodos defendidos por Swanwick, Piaget, Orff, entre outros. A segunda centrada na audição, compreensão e memorização de música gravada em ambiente de sala de aula, suporta-se nos estudos feitos por José Carlos Godinho no âmbito das atividades de audição participada e na espiral de Swanwick e Tillman, que estabelece uma relação entre a aprendizagem da criança e a orientação do professor.

No âmbito do **projeto educativo**, foram trabalhados cinco tipos de atividades:

1 – Percussão corporal com recurso a um esquema gráfico, onde os alunos usavam o próprio corpo ritmicamente, acompanhando a Sinfonia dos Brinquedos de Leopold Mozart, com orientação através de símbolos dispostos numa grelha temporal, com diversos gestos representados, como por exemplo, bater palmas, estalar os dedos, bater nas pernas, etc.

2 – Prática instrumental com recurso a um musicograma, recorrendo apenas ao instrumental orff de altura indefinida, para acompanhar a Marcha Turca de Wolfgang Mozart.

3 – Associação de uma fábula ao Inverno de Vivaldi, complementando-a com gestos expressivos e um esquema visual representativo dos diferentes momentos da história.

4 – Texto ritmado associado à Dança Russa de Tchaikovsky, inspirada nas atividades de audições ativas de Wuytack (explicadas no capítulo seguinte).

5 – Percussão corporal aprendida por imitação, acompanhando a Marcha Radetzky de Strauss.

Os resultados do **projeto de investigação** foram, em grande parte, centrados num teste escrito, que foi elaborado com o intuito de avaliar a memória e a aprendizagem dos alunos, relativamente às atividades efetuadas ao longo deste estágio.

Foi composto por quatro questões, onde se pediu aos alunos que:

1 – Ligassem o nome do compositor à respetiva obra musical.

2 – Ouvissem e associassem o início de cada música (os primeiros 10/15 segundos) ao seu respetivo nome.

3 – Ordenassem as músicas de acordo com a sua preferência, classificando-as numericamente de 1 a 5, de modo a perceber se existiu alguma relação entre o que se gosta e o que se aprende.

4 – Identificassem auditivamente o excerto da música que estavam a ouvir, indicando a sua resposta num esquema visual.

Como **conclusão**, verificou-se que, o que as crianças aprendem não está apenas relacionado com a actividade realizada, mas também com o conjunto de contextos que foram envolvidos, independentemente do gostos pessoais de cada criança. Estes factores podem afetar a memorização e compreensão da obra musical trabalhada na atividade.

2. Enquadramento Teórico

A base teórica do projeto educativo pode ser fundamentada teoricamente em três aspetos principais: A forma como a música é ouvida, compreendida e memorizada.

2.1. Audição

Como já foi dito, o projeto envolveu as crianças em atividades de audição musical, ou seja, atividades onde têm a oportunidade de ouvir música.

De facto, este método de ensino não se trata de uma novidade para os alunos, tendo em conta que o programa nacional de educação musical envolve atividades com audição de música gravada, tendo o objetivo principal de incentivar uma atenção redobrada.

Esta audição é complementada com uma atividade prática, seja em simultâneo com a música ou não.

2.1.1. Definição de conceitos

É preciso ter em conta dois conceitos muito distintos e importantes para este projeto; os de audição ativa e participada.

As atividades de audição ativa, pretendem ativar zonas específicas do cérebro, através da sua realização antes ou depois da audição da música, nunca ao mesmo tempo. Este tipo de atividades foi utilizado por Jos Wuytack, mostrando o autor às crianças um esquema gráfico representativo da música, denominado musicograma.

Nestas atividades, Wuytack complementa a audição da música com um texto ritmado ou movimento corporal, nunca executados em simultâneo com a música, valorizando-se assim o ouvir música em silêncio.

Godinho e Moraes, propuseram uma alternativa, introduzindo o conceito de audição participada, ou seja, ouvir música com atividades práticas realizadas em simultâneo. Assim, os alunos não só ouvem a música, como também participam ativamente nela.

2.1.2. Conceitos de aprendizagem

Segundo Keith Swanwick, as aulas de educação musical devem integrar três componentes principais da música: a composição, a audição e a performance. As atividades que envolvem a composição e a audição são normalmente complementadas com a leitura, enquanto que as atividades de audição e performance, desenvolvem as capacidades musicais dos alunos (as skills).

Esquematizando esta teoria:

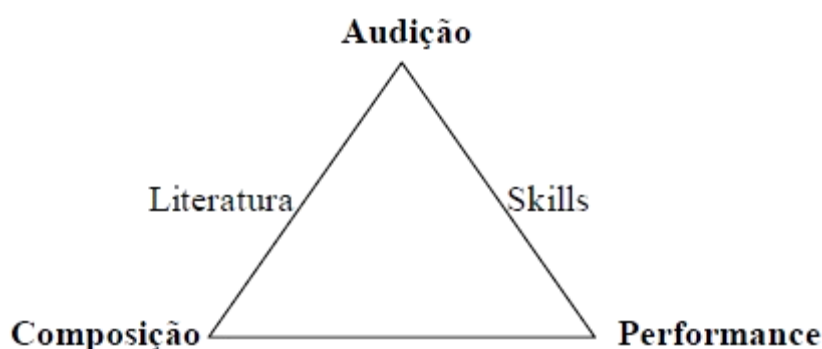


Imagem 1 – Esquema representativo do CIAsP de Swanwick

A ideia do esquema abreviado como CLAsP (Composição, Literatura, Audição, Skills, Performance) é de envolver nas atividades de sala de aula os alunos nos papéis de ouvintes, intérpretes e também compositores.

Segundo o autor, as brincadeiras das crianças estão intrinsecamente ligadas a todas as atividades artísticas. Este pensamento tem fortes inspirações em Jean Piaget, defendendo que o brincar para as crianças está associado ao enorme prazer de explorar e dominar o seu ambiente.

“Este impulso rumo ao domínio afeta as atividades musicais. O manuseamento de vozes e instrumentos; o desenvolvimento das competências de conjunto; quando apropriado, o uso de notações; deleite do virtuosismo dos outros: estes são elementos óbvios de domínio.” (Swanwick, 1988)

Isto significa que, é importante que a criança tenha um papel ativo na aprendizagem da música.

“Diz-me, eu esqueço-me, mostra-me, eu recordo-me, envolve-me, eu compreendo.” (provérbio)

Carl Orff acreditava que era mais vantajoso para a aprendizagem das crianças integrar o ensino num ambiente lúdico.

Assim, o pedagogo criou um método denominado *Orff Schulwerk* (Trabalho escolar de Orff), que ensina e introduz a música às crianças de uma maneira que elas sejam capazes de compreender. É aprendida de forma prática, cantando, tocando instrumentos, dançando, etc, incentivando a composição e performance musical como um momento de diversão.

Este método é semelhante à aproximação do desenvolvimento da criança proposta pelo pedagogo Zoltán Kodály, cujo método de ensino envolve a criança na aprendizagem do canto, solfejo mímico e duma notação musical não convencional.

“Desde o início dos tempos, as crianças não gostam de estudar. Elas preferem brincar, e se vocês tiverem os seus interesses no coração, deixam-nas aprender enquanto brincam; elas descobrirão que dominaram brincadeiras.” (Orff, <http://www.brainyquote.com/>)

Deve-se assim optar por métodos de ensino onde os alunos possam descobrir e aprender ao mesmo tempo, ou seja, onde tenham um papel ativo na sua aprendizagem.

Para os devidos efeitos, Orff criou também instrumentos musicais de altura definida e indefinida para serem utilizados na sala de aula. Este conjunto de instrumentos, denominado hoje em dia instrumental Orff, é ainda hoje utilizado por praticamente todos os professores de Educação Musical.

Apesar de estarem agrupados em diferentes famílias, a grande maioria são instrumentos de percussão, abraçando assim a relação entre música, corpo e ritmo.

É importante destacar que Orff acreditava que a música surgia juntamente com o movimento, a dança e a expressão verbal.

Desta forma, podem-se expressar padrões rítmicos, tendo como base padrões verbais de rimas e frases de canções, através de movimentos com o corpo, sejam eles palmas, batidas com o pé, estalos com os dedos, saltos, etc. Ou seja, importante desenvolver uma forma de comunicação corporal e integrá-la em atividades práticas que desenvolvam o sentido rítmico.

Stanley Hall considera que o ritmo é o elemento fundamental em toda a música primitiva, estabelecendo o paralelo entre crianças pequenas e estádios primitivos da humanidade.

A educadora Justine Ward, também defende que se deve trabalhar o sentido rítmico, recorrendo a gestos rítmicos que mantenham o corpo em ação, nem que seja o simples movimento de marcar a pulsação batendo com o dedo indicador de uma mão na palma da outra.

Associar a audição musical aos movimentos do corpo, desperta uma atenção redobrada das crianças à música, permitindo uma melhor memorização e compreensão da mesma. Acima de tudo, importa que as crianças participem ativamente. Pensando novamente em Carl Orff, ensinar “brincando” com elas.

Jos Wuytack também trabalhou o ritmo usando a linguagem, ao invés do corpo, como instrumento de aprendizagem.

O autor ensina às crianças um texto que deve ser dito a um ritmo específico. Posteriormente, é mostrada aos alunos uma música com o mesmo ritmo que o texto. Estes dois passos nunca são feitos em simultâneo, o que significa que se trata de uma atividade de audição ativa.

2.2. Audição, compreensão e memorização

2.2.1. Contextos de aprendizagem musical

José Carlos Godinho diz que “*a memória musical faz-se valer da informação recolhida através da audição, mas também de um conjunto diversificado de outros aspetos*” (Godinho, 2014), como memórias motoras, visuais e até dos outros sentidos.

No seu artigo, “Ouvir música em sentido ou com sentidos?”, o autor faz uma comparação da nossa memória musical com a informação que retemos

duma maçã, dizendo que o nosso conhecimento desse fruto “*está repartido por diferentes zonas cerebrais que incluem as áreas da visão e da linguagem, mas também as áreas do córtex sensorial e motor (o sabor, a sensação e o movimento associados ao mastigar da maçã), ou mesmo às áreas da audição, através do som que percebemos ao trincar uma maçã*” (Godinho, 2014).

Da mesma forma que diferentes sensações podem auxiliar a memória, estas também a podem deturpar. Por exemplo, uma criança pode memorizar uma música numa aula, mas ao fim do dia, depois de ter outras aulas, é natural que já não se lembre de como era a música. Pode saber cantá-la, mas todas as sensações que experienciou e toda a informação que reteve ao longo do dia, deturpou a memória da música.

Isto significa que nem sempre o que memorizamos e compreendemos é aquilo que conseguimos articular. Por isso mesmo, é necessário que o professor associe à audição da música outras atividades que complementem o que estão a ouvir, como por exemplo atividades com o corpo.

“*Não será, seguramente, abusivo dizer que, desde sempre, a música esteve associada ao corpo humano.*” (Godinho, 2006)

O autor fala também no seu outro artigo “*O corpo na aprendizagem e na representação mental da música*”, numa atividade onde as crianças ouvem uma música, neste caso o *Rondó da Suite Abdelazer* de Henry Purcell, e têm de identificar excertos olhando para um mapa musical, onde está escrito um acompanhamento rítmico para a música apresentada.

Pegando nesta atividade, Godinho levou a cabo uma investigação, dividindo os alunos em dois grupos: num ouviam a música e tocavam os ritmos com a leitura do mapa musical em simultâneo (grupo experimental), e noutro ouviam em silêncio, ou seja, apenas com a leitura do mapa em simultâneo (grupo de controlo). Cada resposta correta valia um ponto e tinha como objetivo determinar se os alunos do grupo experimental conseguiam identificar mais excertos da peça musical do que os do grupo de controlo.

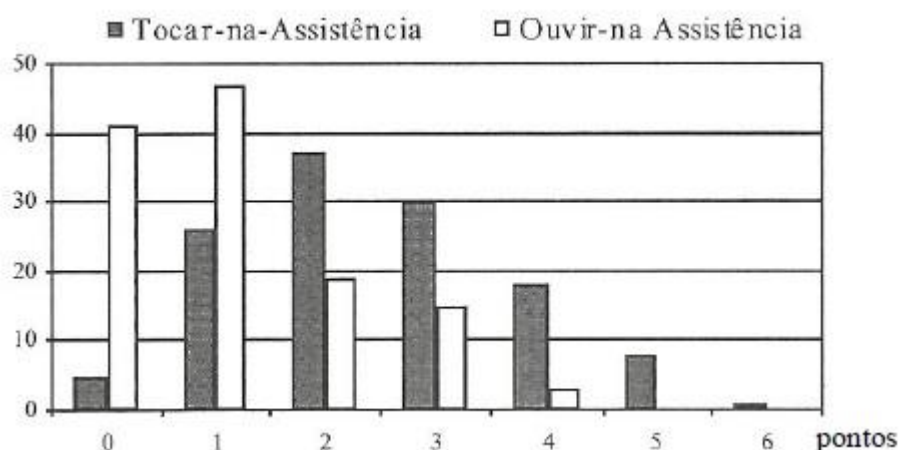


Imagem 2 – Teste Purcell: Frequência de Classificações

Como o gráfico confirma, houve uma maior percentagem de crianças com classificações elevadas no grupo experimental do que no de controlo, que teve mais classificações de zero e um.

Esta experiência demonstra que tocar ritmos em simultâneo com música gravada, pode de facto auxiliar a forma como as crianças representam mentalmente a música que ouvem, ajudando assim na sua memorização.

Um outro teste semelhante foi levado a cabo, com a música de Wolfgang A. Mozart, *Eine kleine Nachtmusik*, onde em vez de um mapa musical foram associados à música gestos mímicos. Mais uma vez, num grupo os alunos executavam os gestos em simultâneo com a música (grupo experimental) e noutro só a ouviam sem qualquer gesto, observando apenas o orientador da atividade a executá-los (grupo de controlo).

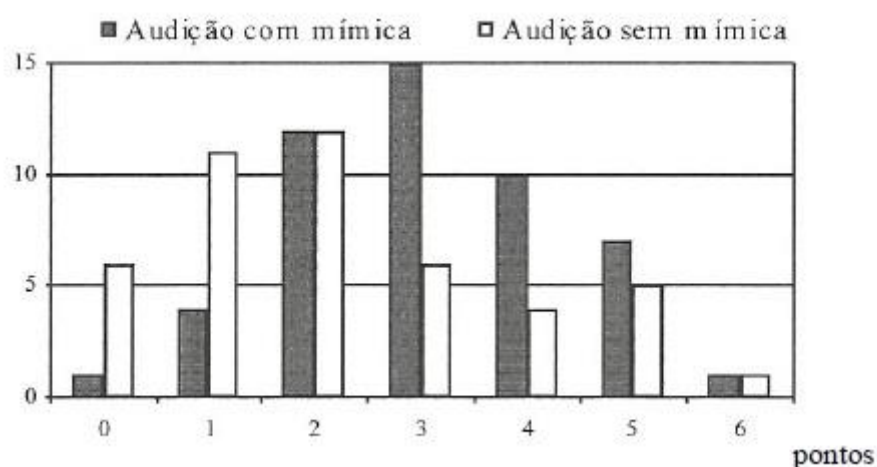


Imagem 3 – Teste Mozart: Frequência de Classificações

De novo se verificou a influência que a associação de movimentos do corpo a uma música, tem na memorização e compreensão da mesma.

O autor afirma que, de acordo com os resultados dos dois testes, *“a memória e a compreensão musical assentam num mapa cerebral fortemente marcado pelas representações de um corpo que interage com a música de forma muito generalizada e diversificada.”* (Godinho, 2006)

2.2.2. Estratégias de audição musical

De uma forma rigorosa e muito sintética, o ouvido capta o som e transmite as suas vibrações através de processos mecânicos, químicos e elétricos, para o cérebro, que posteriormente os interpreta.

A partir daqui, segundo Seashore, o cérebro é capaz de reconhecer a altura, intensidade, duração, timbre, bem como a relação entre estas diferentes dinâmicas do som.

É certo que esta é uma visão redutora da compreensão musical, tendo em conta que não são apenas estes aspetos que fazem um músico.

“Mas nesta apreensão encontramos um ecrã interno mais significativa musicalmente, sendo composto pelas quatro capacidades sensoriais musicais fundamentais em formas complexas, nomeadamente, a sensação de qualidade tonal, a sensação de consonância, a sensação de volume, e a sensação de ritmo. Estas quatro formas complexas de capacidade devem ser avaliadas por si mesmas e não em termos dos seus componentes elementares.” (Seashore, 1938)

Swanwick sugere uma visão mais abrangente, com a ideia de que a música é ouvida e compreendida segundo uma hierarquia de significados; estabelecendo quatro camadas da compreensão musical:

Materiais – Análise básica da música, instrumentos, técnicas, materiais sonoros que se tem à disposição;

Expressão – Gestão das dinâmicas, andamentos, ambientes expressivos, etc.

Forma – Estrutura da música, relações estruturais criadas no momento e ao longo do tempo entre os materiais e os gestos expressivos.

Valor – Que tornam a música única para cada pessoa, ou para cada grupo. Os significados que damos à música.

É preciso ter em conta que as emoções podem ter alguma influência na forma como percebemos a música, tal como dizem os psicoterapeutas Simone Rocha e Luis Gonçalves Boggio.

Sabendo isto, compreendemos o que Swanwick quer dizer com a ideia de “ensinar música musicalmente”, sendo necessário trabalhar estas quatro camadas de forma sucessiva. Não se deve aceitar apenas as notas certas mas também procurar um bom som através da expressividade, forma e finalizando com o desenvolvimento de um valor pessoal.

Mas como deve um professor trabalhar estas quatro camadas de compreensão musical?

“Ouvir (música) está em primeiro na lista de prioridades para qualquer atividade musical (...).” (Swanwick, 1979)

Swanwick segue os pensamentos de Malcom Ross, que define os seguintes quatro estádios de desenvolvimento musical:

Desde o nascimento até aos 2 anos – A relação com os sons e os materiais são puramente sensoriais. Através da experimentação, as crianças são capazes de associar a música a sensações e estados de espírito.

Dos 3 aos 7 anos – Este estádio é caracterizado por “rabiscos musicais”, especialmente a nível vocal e pelo domínio progressivo de estruturas e padrões sonoros, ou seja, o início da antecipação em música.

Dos 8 aos 13 anos – Há uma preocupação numa convenção musical, ou seja um desejo de se aproximar dos músicos adultos. A música narrativa e descritiva faz-lhes sentido e desejam tornar-se convencionalmente proficientes e os professores devem satisfazer esta exigência.

Acima dos 14 anos – A música tem um grande significado como forma de expressão pessoal, individual ou social.

Swanwick acredita num discurso musical, onde na sala de aula se deve permitir que a criança experimente e o professor oriente, valorizando assim a experimentação do aluno como parte vital para a sua aprendizagem.

Juntamente com June Boyce-Tillman, os dois autores desenvolveram o modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, onde as quatro camadas acima descritas oscilam sempre para os lados pessoais e sociais.

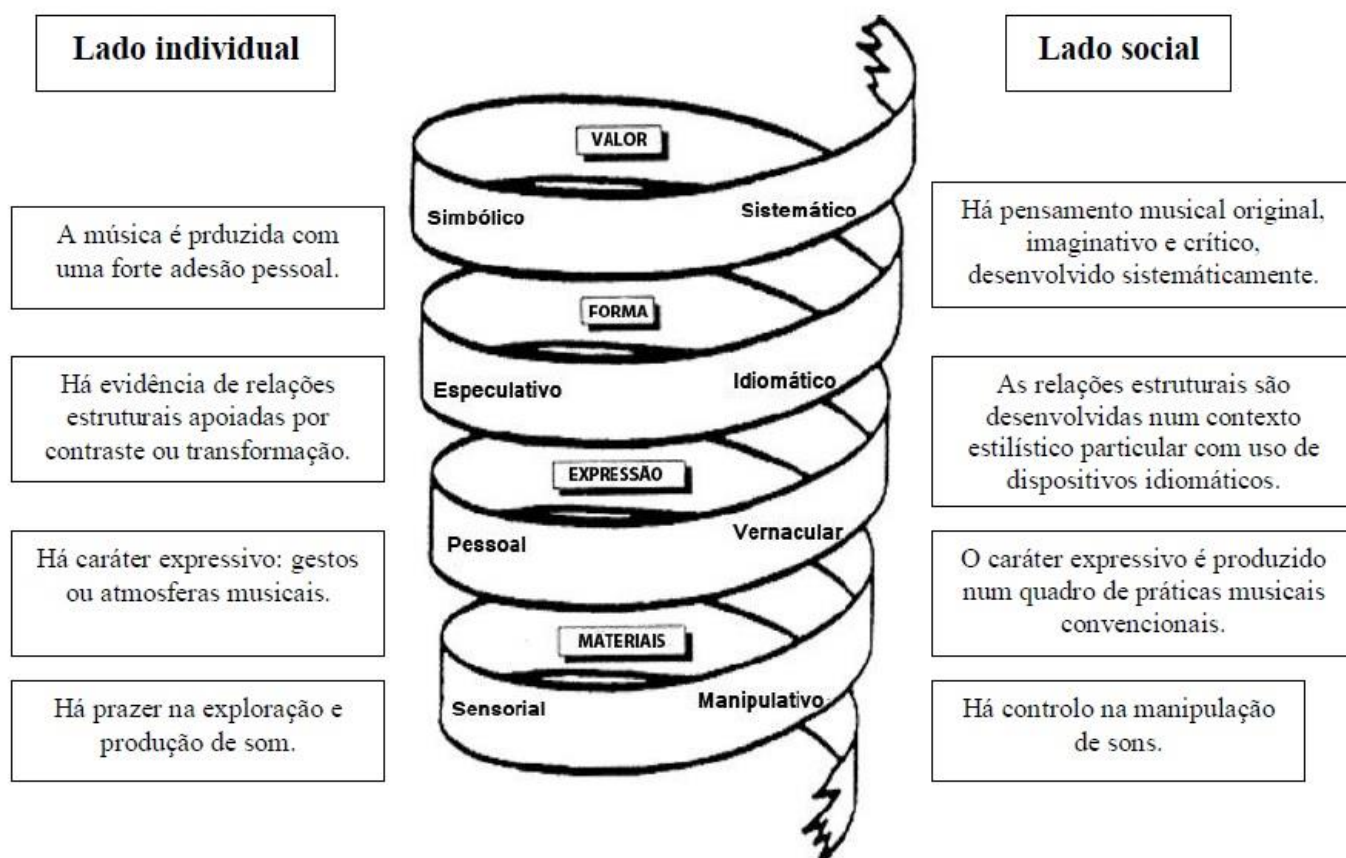


Imagem 4 - Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman

“Toma a forma de uma espiral por várias razões, uma delas é pelo processo ser cíclico; (...) é cumulativo; (...) o balanço pendular aparentemente recorrente no desenvolvimento musical.” (Swanwick, 1988)

Como o autor diz, o processo é cíclico, ou seja, estamos sempre a reentrar no ciclo independentemente da idade ou experiência de quem aprende; é cumulativo, seguindo a progressão sequencial desde os materiais até ao valor; e oscila de forma pendular e constante entre a perspetiva individual e a resposta social.

A espiral indica assim que o aluno deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e ser orientado pelo professor numa adaptação social.

“ (...) diferentes grupos sociais em grande escala, tendem a participar em diferentes práticas de receção¹, e diferentes práticas de receção despejam grupos mais pequenos especificamente relacionados com a música” (Green, 2001)

É preciso ter em conta que as questões sociais também podem afetar a forma como as crianças aprendem música, segundo Lucy Green.

Aliás, grande parte deste projeto baseia-se em preconceitos socialmente estipulados, de que a música erudita é aborrecida e fora de moda.

As crianças ouvem o que as rádios mais populares passam, maioritariamente música *pop* norte-americana.

Desta forma, o trabalho com a música erudita pode ser sujeito a algumas limitações neste sentido, tendo em conta que a maioria da turma não a ouve habitualmente.

Existem várias estratégias possíveis para a aprendizagem da música, onde, acima de tudo, é importante que sejam centradas na criança como elemento ativo.

Susan Hallam defende também que a aprendizagem musical deve ter uma diversidade modal, ou seja, deve abranger diferentes sensações como forma de favorecer a aprendizagem.

Por esta razão, as atividades que foram aplicadas neste projeto educativo, envolvem aspetos já mencionados anteriormente:

- A utilização do corpo como instrumento, que, tal como Godinho verificou no seu estudo, ajuda as crianças, através da criação de significados, a reforçar os processos mentais envolvidos na memorização do que ouvem.
- A prática instrumental, utilizando os instrumentos de sala de aula, criados por Carl Orff, que são não só mais simples de aprender e manusear, e

¹ Lucy Green entende por receção, a forma como as pessoas usam a música.

que permitem que a criança tenha um papel ativo enquanto executante de música.

- A associação de uma fábula a uma música, que a transforma numa linha condutora de uma ação, onde cada tema musical representa uma personagem da história, tal como Prokofiev fez na sua obra “O Pedro e o Lobo”.

- A associação de um texto ritmado à música, tal como Wuytack utilizou nas suas atividades.

Todas estas estratégias têm como principal objetivo proporcionar um ambiente lúdico controlado, que crie significados às crianças de forma a serem atingidos os objetivos deste projeto.

Esta revisão de literatura aponta para o potencial educativo que contextos diversificados e complexos de audição musical podem ter no desenvolvimento da compreensão e da memória da música.

Foi com esta convicção que foi desenvolvido um projeto de intervenção em sala de aula, onde os alunos foram expostos a diferentes peças de música gravada, através da execução simultânea de atividades diversificadas.

3. Projeto Educativo

O projeto educativo desenrolou-se ao longo de 7 sessões, uma por semana, com 50 minutos cada.

Em cada uma foi trabalhada uma atividade de aproximação à música erudita, que serão descritas nos pontos seguintes.

3.1. Sessão 1 – Apresentação e introdução

Tendo em conta que o projeto foi envolvido numa turma com professora cooperante, esta sessão foi importante, não só para conhecer os alunos, mas também para se habituarem aos meus métodos de ensino.

Além desta breve apresentação, foi introduzida a atividade que viria a ser trabalhada na sessão seguinte.

3.2. Sessão 2 – Percussão corporal com esquema gráfico

L. Mozart – Sinfonia dos Brinquedos

Nesta sessão pretendeu-se que os alunos acompanhassem a música Sinfonia dos Brinquedos com percussão corporal.

A atividade desenrolou-se por duas fases:

- Na primeira os alunos aprenderam os movimentos que iriam ser usados, mas sem o auxílio da música.



Imagem 5 – Ensino do esquema rítmico

- Na segunda, foi feita a atividade com a música, juntando também o esquema gráfico, que representava através de símbolos os movimentos que as crianças iriam desempenhar.

Durante a primeira fase de aprendizagem, houve um maior foco nos movimentos mais complexos, como bater as palmas e estalar os dedos em tercina. Os mesmos gestos foram repetidos várias vezes até as crianças serem capazes de os dominar.

No entanto, na mente dos alunos, ainda não existia nada associado a esses gestos.

Na segunda fase foram acrescentados o esquema gráfico e a música. À medida que a música ia tocando, os alunos foram executando os movimentos representados nos símbolos do esquema.

A simbologia foi devidamente explicada e exemplificada antes da atividade, de forma a ajudar os alunos a compreenderem o que está representado.

Posteriormente acrescentou-se a música, tendo sido feita a atividade várias vezes até os alunos a conseguirem realizar sem problemas.



Imagem 6 – Realização da atividade com o esquema gráfico

3.3. Sessão 3 – Prática instrumental com esquema gráfico

W. Mozart – Marcha Turca

No início da sessão foram distribuídos os instrumentos pelos alunos e organizados por grupos:

- o grupo das clavas,
- o grupo dos triângulos
- o grupo dos tambores,
- o grupo dos tamborins,
- o grupo das pandeiretas,
- um aluno no bombo.

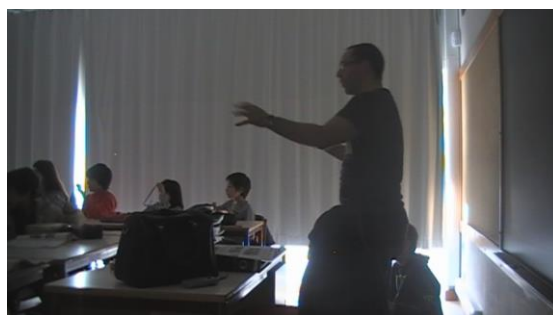


Imagem 7 – Explicação do esquema gráfico

De seguida foi explicada a estrutura da partitura aos alunos. A sua aprendizagem foi feita através da experimentação, onde os alunos liam uma parte e depois tentavam tocar (ainda sem música).

Seguidamente, foi apresentada a música, onde através da experimentação os alunos foram tendo a noção em que partes deveriam tocar mais alto ou mais baixo, ou seja, tiveram de controlar as dinâmicas. É curioso destacar que quando as crianças tocavam mais baixo, tinham tendência a abrandar o tempo da execução, e vice-versa.

Esta atividade teve alguns problemas que limitaram o seu desenrolar, como a posição da projeção para as traseiras da sala e a má qualidade do som, que dificultava a audição da música.

3.4. Sessão 4 – Fábula com gestos expressivos e esquema gráfico

A. Vivaldi – Inverno

Na quarta sessão foi associada uma história ao 1º andamento do Inverno de Vivaldi.

A história envolveu animais numa floresta durante um temporal de inverno, de forma a associá-la, não só ao título da música, como também à estação do ano em que nos encontrávamos.

A primeira fase consistiu na narração da história, associando gestos expressivos a certos momentos, sendo alguns destes gestos movimentos rítmicos.



Imagem 8 – Narração da história



Imagem 9 – Execução da mímica durante a audição da música e a visualização do esquema gráfico

É importante referir, que um aluno comentou que a história era muito infantil. No entanto, foi explicado que o objetivo não era apenas contar uma história, mas sim que os alunos fossem capazes de associar os momentos da história aos diferentes momentos da música, ou seja, que através da audição da música conseguissem perceber a história que

foi contada.

De seguida a mesma história foi contada ao mesmo tempo que a música tocava. Notou-se que os alunos ficaram mais interessados, tendo em conta que a música servia de banda sonora para a história que visualizavam na sua mente, para além dos gestos expressivos fazerem mais sentido, por serem feitos ao ritmo da música.

Na terceira fase desta sessão, acrescentou-se um esquema com ilustrações representativas dos momentos da história, sobre barras temporais.

Desta vez, já não fui eu a contar a história, mas sim os alunos enquanto ouviam a música e identificavam os diferentes momentos da história.

3.5. Sessão 5 – Texto ritmado

P. Tchaikovsky – Texto ritmado

Esta aula foi centrada na aprendizagem de um texto ritmado.

Primeiro comecei por ensinar o texto aos alunos, parte a parte, tendo tido maior recorrência nas frases mais rápidas e mais complexas.



Imagem 10 – Ensino do texto por imitação

Quando dominavam o texto, foi explicada a estrutura do mesmo (e da música).

De seguida, e ao contrário do que é proposto por Wuytack, o texto foi dito ao mesmo tempo que a música tocava, com o objetivo de ajudar os alunos a manter o ritmo.

Todos estes exercícios foram repetidos várias vezes, de forma a ajudar na memorização do texto e da música.

Apesar desta recorrência, surgiram algumas dúvidas no ritmo de algumas frases, dificuldades essas que foram ultrapassadas durante a aula.



Imagem 11 – Execução da atividade com marcação dos compassos

3.6. Sessão 6 – Percussão corporal por imitação

J. Strauss – Marcha Radetzky

A aula começou com uma breve exposição sobre o compositor Johann Strauss, mencionando que existiu o pai e o filho com o mesmo nome.

De seguida foi explicada a forma da música, esquematizando no quadro, através de letras, as diferentes frases que constituem a música.



Imagem 12 – Ensino da percussão corporal por imitação

O próximo passo consistiu na aprendizagem por imitação da percussão corporal, frase a frase, processo este que foi repetido várias vezes. Destaco

que o ritmo envolveu apenas os movimentos de bater nas pernas e nas palmas.



Imagem 13 – Execução do esquema rítmico com a audição da música

Seguidamente, adicionou-se a música. As crianças realizaram a atividade com a minha orientação.

Finalmente, pedi aos alunos que fizessem a mesma atividade de memória, sem a minha orientação; o que fizeram com sucesso.

3.7. Sessão 7 – Teste escrito

Na última sessão, foi distribuído aos alunos um teste escrito, com o objetivo de recolher os dados que serão os resultados da investigação deste projeto.

Os resultados obtidos nesse teste foram analisados estatisticamente, servindo de base para a investigação levada a cabo neste projeto.

A explicação do projeto de investigação, bem como a análise e discussão dos resultados, seguem-se no capítulo seguinte.

4. Projeto de Investigação

4.1. Questão de investigação

A investigação levada a cabo neste projeto, teve como fio condutor uma questão de base.

Como já foi dito anteriormente, o objetivo principal centrou-se nos efeitos que os contextos envolvidos nas atividades de audição participada, têm na memorização e compreensão da música erudita.

Durante a realização destas atividades, notaram-se que alguns contextos, como a qualidade de som, a forma como se abordava a aula, problemas técnicos, a organização da sala de aula, etc. refletiram-se na aprendizagem das músicas trabalhadas.

Desta forma pode ser colocada a seguinte questão de investigação:

De que modos podem os contextos de audição participada ter efeitos na memória e perceção de obras de música erudita?

4.2. Metodologia

Este foi um projeto de investigação-ação, tendo em conta que pretendeu agir sobre uma problemática e investigá-la, no sentido de a tentar resolver.

Neste caso específico, a problemática centra-se no desinteresse que as crianças têm pela música erudita.

Este desinteresse, tal como já foi referido nos capítulos anteriores, pode existir devido ao facto da música erudita não ser o género musical mais partilhado pelos principais meios de informação. Além disso, a sua complexidade sonora contrasta muito com a simplicidade da música popular, que é abundantemente publicada e partilhada, principalmente pelos *media* e amigos das crianças.

Assim, o projeto educativo (já descrito no capítulo anterior) pretendeu que as crianças realizassem algumas atividades de audição participada, de modo a que associassem significados às músicas que ouviam.

A investigação levada a cabo teve uma forte dimensão quantitativa, tendo em conta que a grande maioria dos resultados foram centrados na

análise estatística das respostas que as crianças deram num teste escrito. Esse teste foi feito com o intuito de avaliar a memória e a aprendizagem dos alunos, relativamente às atividades efetuadas ao longo deste estágio.

4.3. Recolha e tratamento de dados

Num projeto educacional, a recolha de dados é feita, normalmente, através de métodos qualitativos.

Tendo em conta que a aplicação do projeto será feita através de atividades práticas, o principal método de recolha de dados envolve a observação participante.

Ao longo das atividades, foram observadas e registadas as reações dos alunos, bem como o meu próprio desempenho.

No entanto, estas ações nunca seriam fidedignas se executadas unicamente através da memória, que pode sempre alterar ou eliminar inconscientemente dados importantes.

Por isso mesmo, a observação foi complementada na íntegra com um registo audiovisual, das cinco sessões onde foram realizadas as atividades. Estes dados demonstram a realidade dos acontecimentos, sem quaisquer interferências emocionais na memória, para além de permitirem que me observe na terceira pessoa, podendo assim avaliar melhor as minhas práticas educativas, bem como as minhas influências nas ações dos alunos, sejam elas positivas ou negativas.

Estes processos são contínuos, ou seja, analisam os dados ao longo da aplicação do projeto.

Na última sessão, foi distribuído por todos os alunos um teste escrito, cujas respostas e respetivos dados estatísticos foram a base sustentativa dos resultados obtidos neste projeto.

Foi composto por quatro questões, onde se pediu aos alunos que:

- Ligassem o nome do compositor à respetiva obra musical.
- Fossem capazes de associar o início de cada música (os primeiros 10 ou 15 segundos) ao seu respetivo nome.

- Ordenassem as músicas de acordo com a sua preferência, classificando-as numericamente de 1 a 5, onde 1 representa a música que menos gostaram e 5 a que mais gostaram.

- Identificassem o excerto da música que estavam a ouvir, através dum esquema gráfico.

A análise dos resultados obtidos neste teste foram, posteriormente, cruzadas com os dados recolhidos nos meios audiovisuais.

O tratamento destes dados é, como já vamos ver de seguida, estatístico e interpretativo.

4. Após escutares o excerto da música, identifica-o no esquema em baixo colocando uma circunferência à volta da letra correspondente.

1.

2.

3.

FORMA: ABA CC CDC ABA

4.

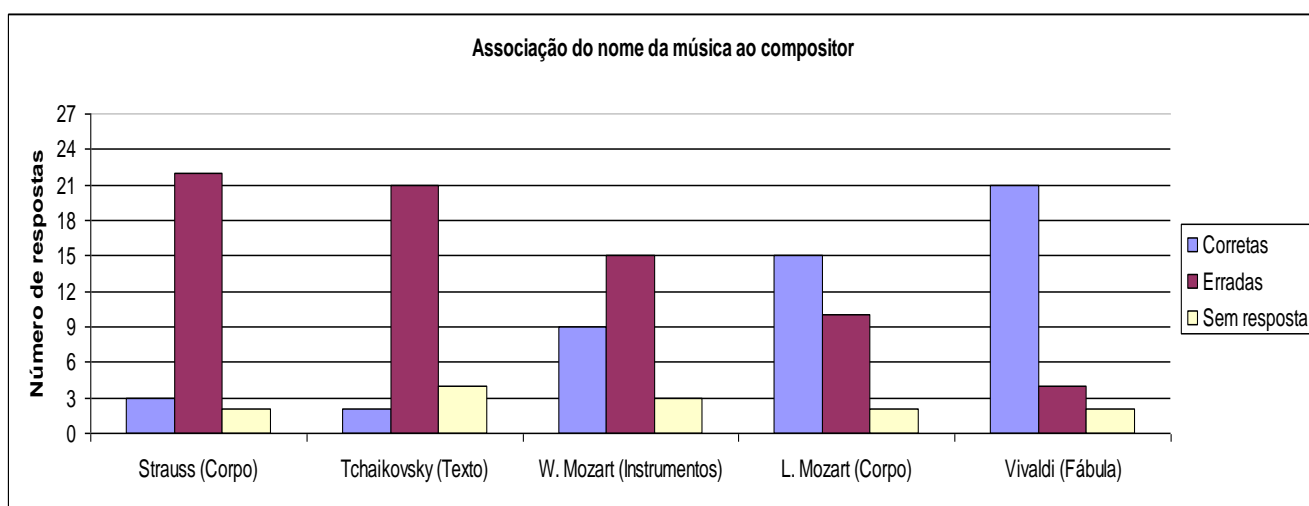
5. A. Vamos dançar a dança russa, vamos dançar a dança russa
Dançar, dançar, dançar o Trepak
- B. Dança com alegria, dança com alegria
Como dançar sem um par, sim dançar sem um par, sim dançar sem um par
vou parar.
- C. Parar... Dançar... Parar. Dançar. Parar, dançar, parar, dançar

Imagem 14 – Quarta questão do teste escrito

4.4. Análise e discussão dos resultados

1. Associa o título da música ao seu compositor, utilizando as letras.

	Corretas	Erradas	Sem resposta
Vivaldi (Fábula)	21	4	2
L. Mozart (Corpo)	15	10	2
Strauss (Corpo)	3	22	2
Tchaikovsky (Texto)	2	21	4
W. Mozart (Instrumentos)	9	15	3



A resposta a esta questão não está diretamente relacionada com a memória auditiva, mas sim, com a memória factual.

A sua capacidade de associar o nome da música ao seu compositor, poderá estar relacionada com três fatores principais: O seu interesse pela música, o seu interesse pela atividade desempenhada e, principalmente, a forma e a recorrência com que o compositor foi mencionado durante a aula.

No caso deste exercício, os alunos conseguiram identificar com melhor eficiência a obra de Vivaldi onde 21 alunos (dos 27 totais) acertaram.

Esta música foi associada a uma história com um esquema gráfico e gestos expressivos, para além de estar relacionada com as Quatro Estações, tema já conhecido pelos alunos.

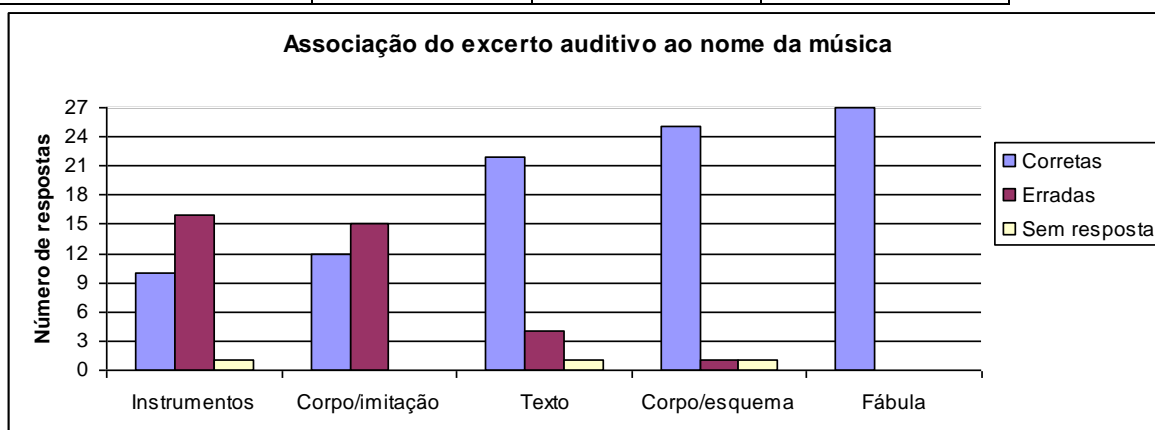
Já o Tchaikovsky e o Strauss tiveram a maior taxa de respostas erradas, possivelmente por terem sido menos mencionados durante as atividades.

A taxa de erros na família Mozart foi menor do que nos dois compositores mencionados anteriormente, mas podem ter surgido por terem os dois o mesmo apelido. No entanto, é importante destacar que Leopold Mozart foi mencionado em duas aulas, e, inclusive, foi frisado os membros da família, dizendo que Leopold é o pai e Wolfgang é o filho.

No entanto, de um modo geral, houve alunos que tiveram apenas uma resposta correta (Vivaldi), demonstrando que o nome dos compositores não foi o que ficou melhor memorizado na turma em geral.

2. Escuta os excertos e numera as músicas de 1 a 5, onde 1 corresponde ao primeiro excerto que ouviste e 5 corresponde ao último.

	Corretas	Erradas	Sem resposta
Texto	22	4	1
Fábula	27	0	0
Corpo/imitação	12	15	0
Corpo/esquema	25	1	1
Instrumentos	10	16	1



Neste exercício de identificação auditiva, a atividade que envolveu a obra de Vivaldi a uma fábula, voltou a estar com os resultados mais positivos, tendo sido a única que não teve uma única resposta errada. Mais uma vez aponta-se a razão à familiaridade do nome. Para além disso, a história que foi

contada decorre durante um tempo invernos, ajudando à criação de uma memória visual associada à música.

No entanto, nota-se uma taxa de erro superior nas atividades com o instrumental orff e percussão corporal por imitação. Esta confusão pode ter surgido, possivelmente, pelas músicas usadas começarem as duas com a mesma palavra, Marcha Turca e Marcha Radetzky.

Aliás, um balanço geral indica que 19 alunos tiveram erros neste exercício, 14 dos quais confundiram as duas músicas.

Para além disso, na atividade que envolvia execução instrumental, a audição da música era dificultada pela fraca qualidade do som do rádio, que era abafado pelos instrumentos. Isto pode ter refletido também a dificuldade na memorização da música.

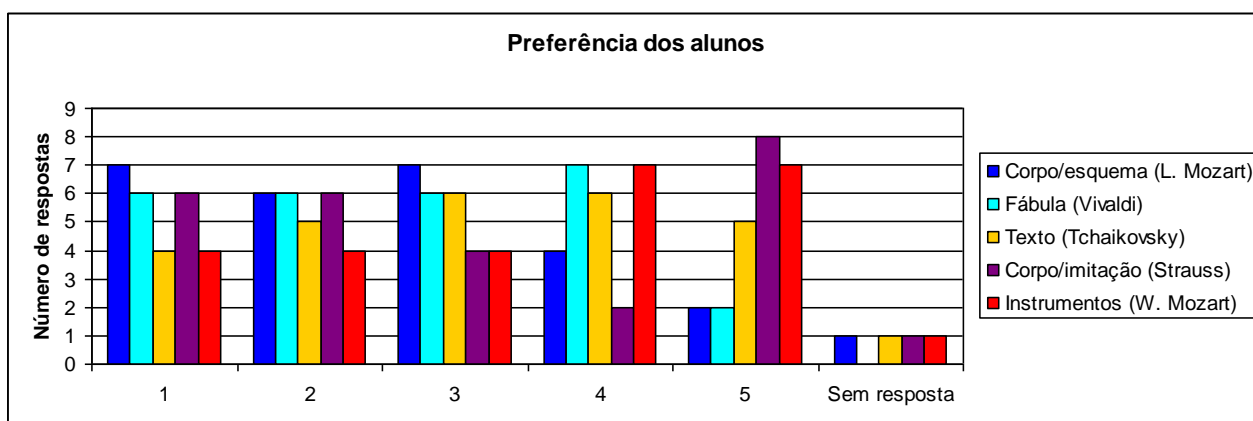
O texto ritmado e a percussão corporal com esquema gráfico contam com um número muito elevado de respostas corretas.

No caso da primeira, estará possivelmente associado à atividade que inclui a frase praticamente constante “vamos dançar a dança russa”, o que pode ter ajudado na memorização do nome.

A outra foi a única atividade que foi apresentada em duas sessões, tendo sido introduzida na primeira sessão e trabalhada na segunda. Esta repetição pode ter ajudado na memorização da atividade e obra.

3. Numera as músicas de 1 a 5, onde 1 corresponde à música que gostaste menos e 5 à que gostaste mais.

	1	2	3	4	5	Sem resposta
Corpo/esquema	7	6	7	4	2	1
Instrumentos	4	4	4	7	7	1
Fábula	6	6	6	7	2	0
Texto	4	5	6	6	5	1
Corpo/imitação	6	6	4	2	8	1



Segundo a análise feita aos resultados, a música preferida pela maioria dos alunos foi a Marcha Turca que foi a que teve menos 1 e 2 e um número grande e equilibrado de 4 e 5, possivelmente pela familiaridade do nome.

A Marcha Radetzky, apesar de ter sido a música com mais 5, foi uma das que teve mais 1 e 2.

O Inverno, que teve os melhores resultados nos exercícios anteriores, não foi curiosamente a preferida da turma, tendo tido um número equilibrado de alunos que deram 1, 2, 3 e 4. É importante lembrar que um aluno considerou a história associada à música, infantil, o que significa que outros podem ter partilhado a mesma opinião (mesmo que não a tenham manifestado). O nome de uma obra musical pode influenciar os significados que damos ao respetivo trabalho.

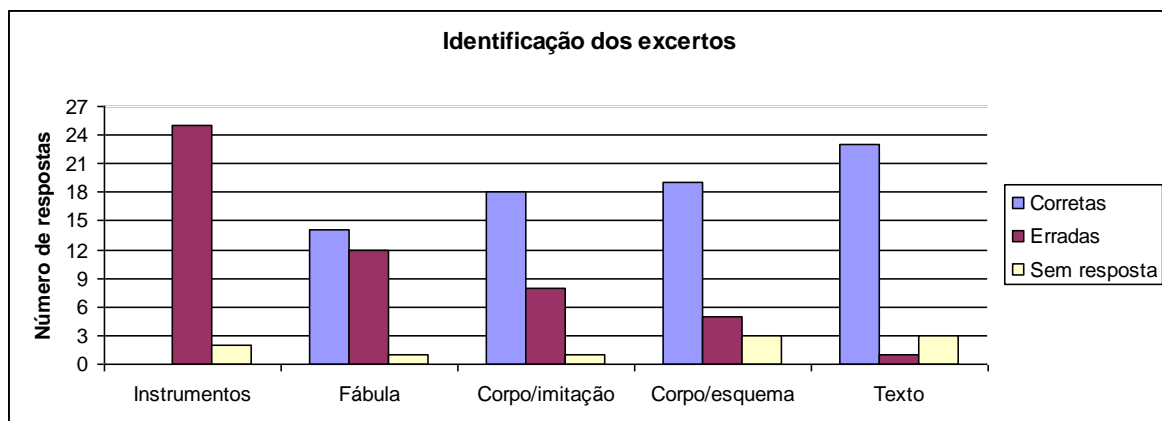
A Sinfonia dos Brinquedos foi a que os alunos menos preferiram, tendo em conta que foi das que teve mais 1 e 2 e foi das que teve menos 4 e 5, tendo sido a menos apreciada pela maioria.

A Dança Russa teve resultados intermédios, havendo uma maioria de alunos que gostaram, possivelmente relacionado com a atividade mais simples e lúdica. A associação da atividade à música que foi ouvida, pode beneficiar a sua preferência.

De um modo geral, não se notou uma relação entre o gosto da música com o sucesso das atividades, tendo em conta que a música mais apreciada não é a que acumula resultados mais positivos (principalmente na identificação do excerto no musicograma).

4. Após escutares o excerto da música, identifica-o no esquema em baixo colocando uma circunferência à volta da letra correspondente.

	Corretas	Erradas	Sem resposta
Instrumentos	0	25	2
Corpo/esquema	19	5	3
Corpo/imitação	18	8	1
Fábula	14	12	1
Texto	23	1	3



É preciso destacar que, antes do projeto ser iniciado, foram apresentadas todas as músicas que iriam ser trabalhadas e, no geral, todos conheciam e demonstraram entusiasmo pela Marcha Turca de W. Mozart (usada na atividade que envolveu o instrumental orff). No entanto, nenhum aluno foi capaz de localizar o excerto que foi apresentado, tendo sido a única onde tal aconteceu.

Esta situação poderá ter acontecido pelo excerto escolhido ser um dos menos característicos da obra, tendo sido confundido por todos os alunos ou pelo início ou pela coda da música.

É importante realçar três fatores que possam ter contribuído para este resultado, nomeadamente, a fraca qualidade do som na reprodução da obra musical, a localização da projeção do esquema visual para as traseiras da sala e a escolha do excerto menos característico.

Relativamente à qualidade da reprodução da música, foi notório que dificultou o seu acompanhamento instrumental, tendo em conta que o som saía distorcido e com pouco volume.

As duas atividades que envolveram percussão corporal, tiveram mais respostas corretas do que erradas, verificando-se uma taxa de sucesso ligeiramente maior na que recorreu a um esquema visual. O facto da atividade aprendida por imitação não ter sido feita com esse recurso pode justificar essa ligeira diferença.

A fábula musicada teve um número equilibrado de respostas corretas e erradas, com uma diferença de duas. Os alunos que acertaram conseguiram associar as emoções do excerto musical aos gestos que foram feitos durante a execução da atividade, compreendendo assim o que simbolizavam na história. A maior parte das respostas erradas, associavam o excerto apresentado a um momento completamente diferente, com emoções e sonoridades muito distintas.

A atividade associada a um texto ritmado repete várias vezes o nome da música, facilitando a sua memorização. Demonstrou-se como sendo a mais eficaz na organização da memória, tendo em conta que foi a que teve melhores resultados no exercício, onde os alunos identificaram com sucesso o excerto que estavam a ouvir, mesmo sem recorrer a figuras rítmicas.

5. Conclusões

5.1. Considerações finais

5.1.1. Evidências do estudo e discussão das mesmas

Os resultados demonstram, como já foi analisado no capítulo anterior, que diferentes atividades realizadas em simultâneo com a audição da música, bem como as condições contextuais (qualidade do som, dos instrumentos de sala de aula, equipamento apropriado de projeção, o espaço da sala, a adequação das atividades à faixa etária das crianças, etc.) podem influenciar a memória musical e a organização mental da mesma.

No entanto, é importante referir que as diferentes atividades produzem, naturalmente, diferentes efeitos.

Assim:

Texto ritmado

A utilização de um texto ritmado, com um carácter concreto e repetitivo, revelou-se favorável.

O recurso de forma recorrente a palavras concretas, simples e fáceis de decorar, ajudou na organização mental e favoreceu a memorização.

Esquema visual e história musicada

Um esquema visual associado a uma música, contribui para ajudar a sua estruturação mental, o que se verificou nas atividades que recorreram a imagens mais apelativas para as crianças. Deste modo, a utilização de tambores quando tinham de bater nas pernas, ou de ilustrações dos diferentes momentos duma história associada à música, facilitaram a organização da memória e a compreensão da música e das diferentes emoções que a mesma transmite.

Instrumentos de sala de aula

Ao contrário do que era esperado, a atividade que incorporou instrumentos de sala de aula no contexto da audição participada, não surtiu resultados positivos.

De facto, o esquema visual utilizado como recurso de leitura, não foi tão cativante para os alunos como nas outras atividades. O facto de ter apenas figuras rítmicas não desenvolveu associações fortes, como aconteceu notoriamente quando ouviram uma historia com animais, ou imitaram tambores com o corpo.

Além disso, destaco, mais uma vez, a má qualidade sonora que, obviamente, dificultou a audição da música. Esta situação condicionou ainda problemas na execução instrumental das crianças, tendo em conta que não conseguiram ouvir adequadamente a música que acompanharam.

5.1.2. Influências na memória e na percepção

A memória e a percepção de uma música, não dependem exclusivamente da atividade que é escolhida e realizada para a sua aprendizagem, mas também das metodologias de ensino utilizadas, bem como da qualidade de todos os contextos envolvidos.

Não estão ainda diretamente associados à variabilidade da preferência da criança, ou seja, nem sempre existe uma correspondência entre o que ela nos diz que lhe agrada e o que fica verdadeiramente memorizado, identificado e compreendido.

Considero que nenhuma das atividades utilizadas no âmbito deste projeto deve ser descartada, tendo em conta que todas têm aspetos positivos e negativos. No entanto, a importância dos contextos envolvidos parece assumir um papel primordial na aprendizagem das crianças, tal como constatei nos resultados do teste escrito, anteriormente referido.

Memorização de nomes e títulos de músicas

A utilização sistemática e recorrente dos nomes e dos títulos das obras, parece ter contribuído para a sua memorização.

O contexto em que se mencionou o nome do compositor também se revelou importante, como na associação de Vivaldi às Quatro Estações, ou de Leopold Mozart ao seu filho Wolfgang Mozart.

Adicionalmente, e considerando que trabalhamos com crianças não familiarizadas com a música erudita, a utilização de dois títulos muito semelhantes, como Marcha Turca e Marcha Radetzky (repetição da mesma

palavra), pode de algum modo ter criado confusão, prejudicando o resultado. Apesar disso, o facto de estarem associadas a atividades distintas, ajudou alguns alunos a diferenciar as músicas. Recorde-se que na Marcha Turca recorremos ao instrumental orff e na Marcha Radetzky à expressão corporal.

Identificação auditiva

Como anteriormente referi, apesar das atividades que envolveram o corpo, história e texto ritmado terem sido favorecidas nos resultados, nenhuma das outras deve ser descartada. Penso mesmo, que no meu trabalho as limitações constatadas em alguns dos contextos em que a música foi trabalhada, poderão ser responsabilizadas pelos resultados negativos, tal como adiante descreverei.

A associação de uma história à obra musical, proporcionou uma imagem mental dos acontecimentos relatados, que complementa a audição. Assim, é importante que a história tenha significado para as crianças, de forma a poder reforçar a sua memorização e compreensão.

Contudo, é preciso ter em conta que nestas atividades devem estar reunidas as condições favoráveis para a aprendizagem, como a boa qualidade de som, que parece ter tido um efeito positivo nas músicas Dança Russa e Marcha Radetzky. Outros exemplos são: uma adequação da atividade à idade dos alunos, e a utilização de um esquema gráfico da música, criadora de uma memória visual.

5.1.3. Resposta à questão de investigação

Escolher e aplicar atividades que envolvam as crianças na música erudita, não constitui um fator determinante e exclusivo da sua aprendizagem. Torna-se também necessário criar um conjunto de contextos favoráveis à estimulação dos processos mentais envolvidos na sua memorização e percepção.

A memória da música e de outros aspetos, como o nome do compositor e o título da obra, seja ela factual ou auditiva, parece depender da recorrência da experiência, de um conjunto de associações estabelecidas no momento da audição e ainda de experiências de audição significativas, todas elas favorecedoras duma compreensão abrangente da música.

5.1.4. Limitações e interferências do estudo

Ao longo da realização deste projeto, e como é natural, deparei-me com imprevistos, que afetaram de algum modo o decorrer das atividades planificadas, bem como os resultados obtidos. Se alguns poderão não ter interferido significativamente com o normal desenvolvimento do trabalho, outros pelo contrário, te-lo-ão feito, razão pela qual os destaco em seguida:

1. Má qualidade da reprodução de algumas músicas – que claramente dificultou a realização da atividade prevista, ao não conceder aos alunos as condições ideais de audição. Tal como se tornou evidente na Marcha Turca de W. Mozart;
2. Eventuais problemas técnicos – Um computador que demorou a carregar ou um projetor que não funcionou de imediato, são exemplos deste tipo de situação que, naturalmente, dificultou o normal desenrolar da atividade, não só despendendo o tempo da aula, como também distraíndo os alunos;
3. Utilização da parede posterior da sala para projeção – sendo de facto incontornável, dada a localização fixa do projetor, obrigou os alunos a permanecerem numa posição contrária à das suas cadeiras, causando desconforto e contribuindo para uma menor concentração, tal como constatei no decorrer da Sinfonia dos Brinquedos;
4. Pouco rigor na execução das atividades planeadas – a avaliação em campo das condições locais, levou-me a alterar esporadicamente a planificação prévia efetuada, o que abriu caminho a múltiplas lacunas na investigação.

5.2. Implicações educativas

5.2.1. A memorização e perceção da música

Por terem existido tantos aspetos positivos como negativos, nenhuma das estratégias aplicadas na sala de aula sai totalmente favorecida ou desfavorecida. Assim, nenhuma deve ser descartada.

O que realmente considero fundamental avaliar, são todos os contextos envolvidos no ato de aprendizagem e a necessidade de trabalhar em condições ideais, tendo em conta alguns aspetos que abordarei de seguida.

É necessário ter em conta estratégias, já descritas, que favorecem a memorização e percepção de música erudita, como a associação de sensações visuais com auditivas, a criação de significados através de elementos apelativos aos alunos, e a repetição de detalhes e conceitos.

As atividades de audição participada parecem ter um efeito muito positivo no ensino da música, por permitirem que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem.

Como se pôde confirmar com este projeto, a associação à música de sensações e emoções com significado específico, como contar uma história sobre um dia invernososo durante o inverno e ouvindo esse tema de Vivaldi, ajuda claramente a criar uma memória visual. As emoções transmitidas nessa história ficam assim diretamente ligadas à música que é tocada, auxiliando naturalmente não só a sua memorização, como também a sua compreensão.

Outro fator relevante é a associação do nome da música a algo concreto que os alunos compreendam ou conheçam, como no caso da Sinfonia dos Brinquedos, uma vez que todas as crianças gostam de brincar.

Pode do mesmo modo facilitar a memorização, a utilização do próprio nome da música na atividade, como aconteceu na Dança Russa, ou então rever conceitos ou detalhes que foram aprendidos, e eventualmente trabalhados em aulas anteriores, como aconteceu com Leopold Mozart.

Esta repetição, e a recorrência com que se aborda um determinado conceito, é um dos elementos mais importantes a ter em conta. Ao insistirmos nelas estamos a cimentar ideias na memória dos alunos, e por mais óbvio que isto pareça, é fundamental que um professor o tenha sistematicamente em conta.

Portanto, existe um conjunto de fatores ligados à aprendizagem e à memória, como o tempo que se aborda um assunto, o local onde se aprende, as memórias anteriores, etc, etc.. No entanto, constitui ainda fator fundamental da aprendizagem a forma como o professor ensina, e sobretudo a sua adaptação constante aos alunos.

5.2.2. O efeito dos contextos

Este projeto foi aplicado em condições normais de aula, sem qualquer preparação especial prévia. Assim, as conclusões descritas no capítulo anterior refletem a forma como as crianças aprendem ou não nessas condições, e porquê.

Por mais que os alunos gostem duma obra musical, todas as estratégias que o professor utiliza podem ser insuficientes se existirem obstáculos que afetem os contextos em que a música é trabalhada.

É necessário que o equipamento de som seja de boa qualidade, pois se os alunos não conseguem ouvir a música, não a vão perceber adequadamente, e muito menos acompanhá-la com instrumental orff, como aconteceu durante a atividade da Marcha Turca.

A sala de aula deve também ser previamente organizada de forma a proporcionar um ambiente confortável, não só para os alunos como para o professor. O trabalho num espaço bem organizado e preparado permite que a aula decorra de forma fluida e sem interrupções, diminuindo os fatores que contribuem para a perda de atenção.

Bibliografia

- Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.
- Swanwick, K. (1996). Instrumental teaching as music teaching. In Spruce, G. *Teaching Music*. London: Routledge.
- Godinho, J. C. (2006). O corpo na representação mental da música. In Ilari, B. S. (Ed.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Brazil: Editora UFPR.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company
- Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British journal of Music Education*, 25:1, pp. 9-22. Cambridge University Press.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Green, L. (2000a). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. (2) Porto: CIPEM, ESE do Porto.
- Green, L. (2001). Music in society and education. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.
- Green, L. (2000b). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação*, (2). Porto: CIPEM, ESE do Porto.
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barenboim, D. (2009). *Está Tudo Ligado: O Poder da Música*, Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música, 1º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*, Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Godinho, J. C. (2014). Ouvir música em sentido ou com sentidos? Audição musical participada. (no prelo)

Referências online

Barros, C., Azevedo, D., Flávio, H., Consultado a 23 de janeiro de 2013 às 21:47 do site:

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ciw3qoiB3LsJ:moodle.ipiaget.org/moodle_2009/file.php/908/TRABALHO_ORFF.pdf+&hl=en&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESjQSPVPa3zu02J-nTPzI2drL5MwnC7UJiK2x1_Mz2viO_4rh9w6QjBnyUKqSNPn-9vttgq61oAltA3Y0LM-kmlrg3lt5Mt3EHAclTuaOgVHaaqhl69yF4xMnj9WC3smWMZ114&sig=AHIEtbR5jQiTMwb6yYV2EASmwVbleo-00w

Antunes, A., Almeida, I., Consultado a 23 de janeiro de 2013 às 21:47 do site:
http://anae.com.sapo.pt/rae/Microsoft%20Word%20-%20artigo_musica.pdf

El Atril, Consultado a 23 de janeiro de 2013 às 21:47 do site:
<http://www.el-atril.com/Fichas/Orff/metodo.html>

Orff.de, Consultado a 23 de janeiro de 2013 às 21:47 do site:
<http://www.orff.de>

Vida, M. S., Corral, J.G., *Música Volumen III*, Consultado a 25 de janeiro de 2013 às 23:33 do site:

<http://books.google.pt/books?id=yy-uiAlcHRIC&pg=PA622&dq=justine+ward+m%C3%A9todo&hl=pt-PT&sa=X&ei=irECUafnKIK5hAenlGoDQ&ved=0CFQQ6AEwBw#v=onepage&q=justine%20ward%20m%C3%A9todo&f=false>

Andrea, G., *Música Complementos de formación disciplinar*, Consultado a 25 de janeiro de 2013 às 23:33 do site:

<http://books.google.pt/books?id=xOi6VzKrE8AC&pg=PA40&dq=justine+ward+m%C3%A9todo&hl=pt-PT&sa=X&ei=Y68CUdn4L4SShge0koH4Cw&ved=0CE0Q6AEwBg#v=onepage&q=justine%20ward%20m%C3%A9todo&f=false>

Centro Ward de Lisboa - Júlia d'Almendra, Consultado a 25 de janeiro de 2013 às 23:33 do site:

<http://centroward.no.sapo.pt/metodo/metodologia.html>

Centro Ward de Lisboa - Júlia d'Almendra, Consultado a 25 de janeiro de 2013 às 23:33 do site:

<http://centroward.no.sapo.pt/metodo/fundamentos.htm>